POLÍTICAS EDUCATIVAS Y COHESIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

Simon Schwartzman, Cristián Cox
(editores)

Jason Beech, Cristián Cox, Luis Crouch
Andrés Delich, Renato Gazmuri, Amber Gove
Martin Gustafsson, Silvina Gvirtz, Gustavo Iaies
Robinson Lira Castro, Denise Vaillant, Rose Neubauer
Simon Schwartzman, Ghisleine Trigo de Silveira
Gilbert Valverde, Donald Winkler

COLECCION CIEPLAN



Dirección de Colección Cieplan: Eugenio Tironi

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y COHESIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

ISBN Nº 978-956-8601-57-7

www.uqbareditores.cl
Teléfono: (56-2) 224 72 39
Santiago de Chile

Dirección editorial: Isabel M. Buzeta Page
Edición a cargo de Patricio González R.
Diseño de portadas Colección Cieplan: Caterina di Girolamo
Diagramación: Salgó Ltda.
Impresión: ....

ÍNDICE

Introducción
Las agendas pendientes de la educación
Simon Schwartzman y Cristián Cox 9

Capítulo 1
Financiamiento educacional en Latinoamérica
Donald Winkler 31

Capítulo 2
Estándares y evaluación
Gilbert A. Valverde 55

Capítulo 3
Gestión de los sistemas escolares: ¿qué caminos seguir?
Rose Neubauer, Ghisleine Trigo de Silveira 87

Capítulo 4
La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan
Denise Vaillant 129

Capítulo 5
Sistemas educativos y cohesión social: la reconstrucción de «lo común» en los Estados nacionales del siglo XXI
Gustavo F. Iaies, Andrés Delich 175

Capítulo 6
Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica
Cristián Cox, Robinson Lira, Renato Gazmuri 231

Capítulo 7
Educación y cohesión social
Luis Crouch, Amber Gove, Martin Gustafsson 289

Capítulo 8
Micropolítica escolar y cohesión social en América Latina
Silvina Gvirtz, Jason Beech 335

Los autores 371

Índice de tablas y gráficos 377

Capítulo 4

LA PROFESIÓN DOCENTE: LECCIONES PARA DISEÑADORES DE POLÍTICAS SOBRE REFORMAS QUE FUNCIONAN

Denise Vaillant

Introducción

La revisión de la literatura a nivel internacional y latinoamericano muestra que las nuevas expectativas y los desafíos enfrentados por las sociedades y las economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional. Una de las tareas esenciales hoy en América latina es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y de modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. Para avanzar en la búsqueda de soluciones, este artículo busca identificar las experiencias con buenos resultados para mejorar la consideración social hacia los docentes, su contexto de actuación y la formación recibida. La superación de la situación actual pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a los docentes; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo; asegurar una formación de calidad y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad. Es posible suponer entonces que algunas transformaciones son viables a corto y mediano plazo en América Latina con políticas adecuadas que se sostengan en el tiempo.

I. ¿Es la docencia una profesión?

La búsqueda de «lo profesional» en la docencia involucra un debate amplio sobre las profesiones, su significado y sus alcances terminológicos (profesión,

profesionalización, profesionalismo). El tema es complejo y su análisis pasa necesariamente por estudiar sus orígenes, evolución, organizaciones, entre otros, en un contexto y un tiempo determinado (Vaillant 2004).

El concepto de profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe «una» definición, sino que profesión es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones de acuerdo con las condiciones sociales e históricas de su empleo.

Las características de una profesión se modifican según quien proponga las definiciones, aunque algunos componentes se repiten en la literatura. Turner y Hodge (1970:25) consideran que a pesar de que los modelos de las profesiones constituyen tipos ideales, existe una tendencia en sociología hacia una conceptualización unitaria de las profesiones.

Por su parte Wilensky (1964:138) señala que cualquier profesión que reclame legitimidad, debe disponer de fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo. Además, debe tener un ámbito bien delimitado, poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al público de que sus servicios son especialmente confiables. Blankenship (1977:5) sintetiza las características de las profesiones a partir de los escritos de nueve sociólogos e identifica los siguientes rasgos comunes: un código ético, diplomas y certificados, centros de formación, conocimiento especializado, autoregulación, valor de servicio público, y los colegas como grupo de referencia principal.

A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, los autores que estudian la profesionalización docente desde diversos campos,[1] muestran que los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente. Es así que ciertos autores se preguntan en qué medida la docencia es realmente una profesión o no.

Fernández Pérez (1995) señala que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además, es fundamental la autopercepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión.

---

[1] Entre otros, la sociología de las profesiones, la psicología de la profesión, la historia de la profesión, el desarrollo económico y el mercado profesional.

El resultado entre contrastar la docencia con diversas profesiones socialmente aceptadas suele ser para algunos autores la confirmación de que la docencia no es aún una profesión. Así, Marcelo (1994:137) evalúa que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada una «verdadera profesión». Este autor señala que el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones.

Diversos estudios han planteado que, a diferencia de lo que ha sucedido en la docencia, las ocupaciones que se han convertido en verdaderas profesiones han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión (de forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional) y, además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo 1995).

Según Ávalos (1996), en la década de 1990 se asiste a una revitalización del concepto «profesional» del docente, diferente a la que se afirmó desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años sesenta: «El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso…». De ahí la importancia que adquieren los conceptos de «desarrollo profesional» y «autonomía profesional». El primero ha prácticamente sustituido en el ámbito internacional al término «formación en servicio». Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con la clásica distinción entre profesores noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias.

Para un buen número de autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan, sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos (Vaillant 2005a): la existencia de un entorno laboral adecuado, una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes.

1. La situación en América Latina

Desde hace algún tiempo los maestros y profesores están en el centro del «problema educativo», pero también son el factor estratégico de su solución, y ello por razones que aparentemente son contradictorias y que Fullan (1993) resume en su muy citada frase: «los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación». Ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa latinoamericana, marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos 15 años en la mayoría de los países.

Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. Según Namo de Mello (2005a), los maestros son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución, porque sin la participación, compromiso y dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional. Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil.

Tal como se indicó más arriba, nuestra tesis principal es que la profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Sin embargo, el contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por:

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- Muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.
- La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.

Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre situación de los docentes a nivel latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los diferentes países de la región. Es pues con extrema precaución que formulamos dos preguntas principales:

- ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza?
- ¿Cómo lograr que esas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?

Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño para lograr buenos aprendizajes en los estudiantes. En las secciones que siguen buscaremos identificar algunas estrategias y políticas que han tenido éxito en la mejora de la docencia.

2. Un gran desafío: el reconocimiento social

La idea de que la sociedad subestima a los maestros ha sido tema de muchos libros que se han ocupado de la cuestión.[2] Además, los propios docentes parecen estar convencidos de que es así. Muchos son los maestros en Latinoamérica desilusionados, que abandonarían la profesión si surgiese otra oportunidad.

Resulta por lo demás ilustrativo las declaraciones de diversos actores sociales recogidas en la prensa o en diversos estudios.[3] Estos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros, pero al mismo tiempo no parecen brindarles la apreciación necesaria para que estos sientan orgullo de su profesión. Las expectativas son grandes, pero la valoración es escasa.

Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

La cuestión del reconocimiento social de la profesión docente puede considerarse desde dos ángulos: cómo valoran los «no docentes» el trabajo

---

2 Ver entre otros, Huberman et al. (2000). .
3 Ver casos presentados en Vaillant y Rossel (2006).

desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor. Si nos referimos a los primeros, estos suelen desvalorizar la profesión docente. En cuanto a los propios maestros, estos sienten también que la docencia no es suficientemente valorada. Así en Argentina, casi dos terceras partes de maestros encuestados para un estudio sobre la condición docente,[4] afirmaron no sentirse apreciados por la sociedad y expresaron que su profesión ha perdido prestigio social en los últimos años. Los datos son contundentes: el 68% de los docentes peruanos, el 40% de los brasileños, el 36% de los uruguayos y el 47,5% de los argentinos expresó su deseo de abandonar la docencia. Los encuestados manifestaron que preferirían ejercer cualquier otra actividad en el ámbito educativo, ocupar cargos directivos o dedicarse a otra cosa.

El sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de imagen frente a la sociedad parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros, bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente, percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. Este problema generaría inconformismo y baja autoestima.

Para contrabalancear la falta de reconocimiento social hacia los docentes, han surgido diversas iniciativas en la región latinoamericana, entre las cuales cabe destacar el Premio Profesor Nota 10, otorgado por la Fundación Vitor Civita de Editorial Abril en Brasil. Pueden aspirar al premio todos los maestros de educación básica, de primero a sexto grado, quienes deben presentar proyectos de aula exitosos de por lo menos un año de implementación y resultados visibles. Los proyectos presentados son examinados por comisiones seleccionadoras que luego de varias rondas escogen 40 finalistas. De estos se elige a los 10 profesores Nota 10 y finalmente queda un ganador final. El evento es transmitido por televisión en directo y recibe la atención de un acontecimiento de primer nivel, con los finalistas alojados en un hotel de cinco estrellas. Un resultado importante de las premiaciones, que se puede mencionar, es que ha ayudado a jerarquizar la profesión. El premio tiene ya nueve años de antigüedad y se ha convertido a la fecha en un evento de alta notoriedad en el país.[5]

4 Ver Tenti (2005).
5 Para mayor información, ver el *website*: www.novaescola.br

Tabla Nº 1
EXPERIENCIAS PARA LA VALORACIÓN SOCIAL DE LA DOCENCIA

Proyecto	*Población-objetivo*
Premio Profesor Nota 10 Brasil	Maestros de educación básica con proyectos de aula exitosos de por lo menos un año de implementación y resultados visibles.
Premio Compartir al Maestro Colombia	Maestros de primaria y secundaria con experiencias educativas relevantes debidamente evaluadas.
Premio Maestro 100 Puntos Guatemala	Maestros de educación básica con buenas prácticas en el aula.

Fuente: elaboración propia.

En Colombia, se promueve también un premio anual a la excelencia docente, el Premio Compartir al Maestro, cuyo propósito es rendir un homenaje a los maestros sobresalientes del país, promover una valoración social más justa de la profesión docente, y apoyar y promover la profesionalización de la docencia. El Premio Compartir al Maestro se realiza desde el año 1999, y se basa en un detallado procedimiento de selección y en una serie de visitas para conocer los proyectos que postulan al premio. Pueden participar profesores de escuelas públicas y privadas de preprimaria y primaria. Si es del nivel primario lo respaldan las municipalidades y si es del nivel secundario lo patrocina el Estado. El premio cuenta con un periódico, *Palabra Maestra*, y con un aceitado mecanismo de selección mediante el cual se escogen las 26 propuestas que mejor reflejen el profesionalismo del maestro postulante. Luego de recolectar información a partir de visitas, se seleccionan 18 nominados, de los cuales un reconocido jurado elige al Gran Maestro y los Maestros Ilustres. Como en el caso de Brasil, la premiación se lleva también a cabo en un teatro y se elabora un libro con las mejores experiencias educativas. El evento cobra relevancia nacional porque es transmitido por televisión, y a este asisten las máximas autoridades educativas del país, además de los sindicalistas.

En el año 2006 surgió en Guatemala la primera edición del Premio al Maestro 100. Esta experiencia se inspira en las actividades llevadas adelante en Brasil y Colombia, y se propone reconocer las buenas prácticas en el aula e identificar los proyectos innovadores de los mejores maestros o maestras del país. Este premio constituye una iniciativa de la sociedad civil y cuenta con la participación de universidades, empresas, fundaciones privadas y entidades internacionales, bajo la coordinación de Empresarios por la Educación de Guatemala.

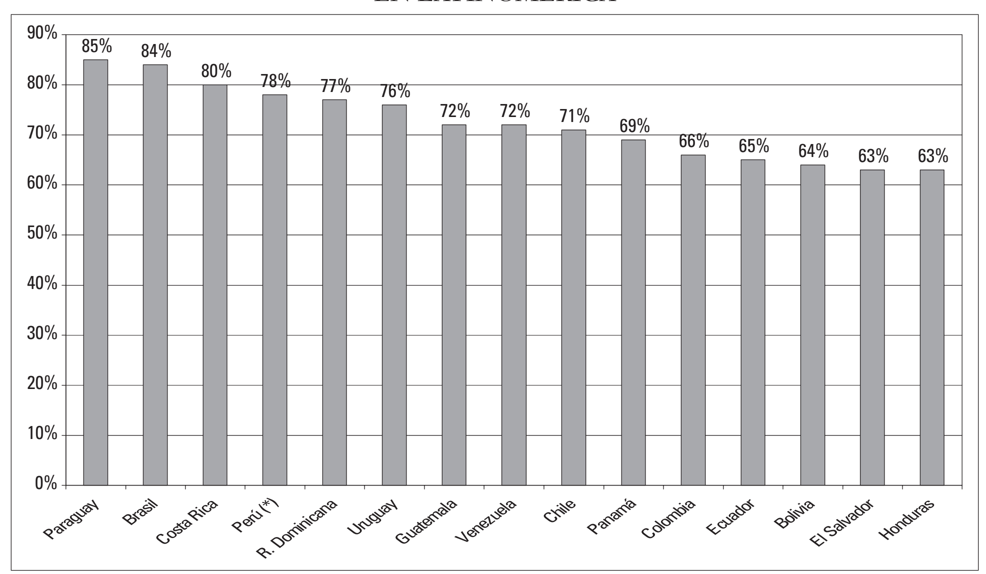
Los casos de Brasil, Colombia y Guatemala muestran algunos de los caminos que podrán mejorar el reconocimiento social hacia los docentes. Otra posibilidad es considerar los rasgos actuales del entorno laboral e intentar prestigiar la profesión mediante estrategias que creen un entorno más favorable. Esto es lo que veremos en los párrafos que siguen.

II. Los rasgos salientes del entorno laboral

Si analizamos los datos disponibles sobre docentes, podemos identificar una serie de rasgos a los que se debe prestar particular atención a la hora de pensar las políticas educativas (Liang 2003; Navarro 2002; Siniscalco 2002; Vaillant y Rossel 2006). El cuerpo docente está altamente feminizado, lo que contrarresta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución tiende a ser más equitativa. Aunque, hay países como Bolivia o El Salvador que tienen una profesión docente menos feminizada que otros (como Costa Rica, Paraguay o Brasil).

Gráfico Nº 1

PORCENTAJE DE MUJERES DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN LATINOMÉRICA



(*) Nota: en el caso de Perú, los datos de género y promedio de edad corresponden a docentes de educación primaria pública.
Fuente: elaboración propia a partir de Navarro (2002) y Liang (2003).

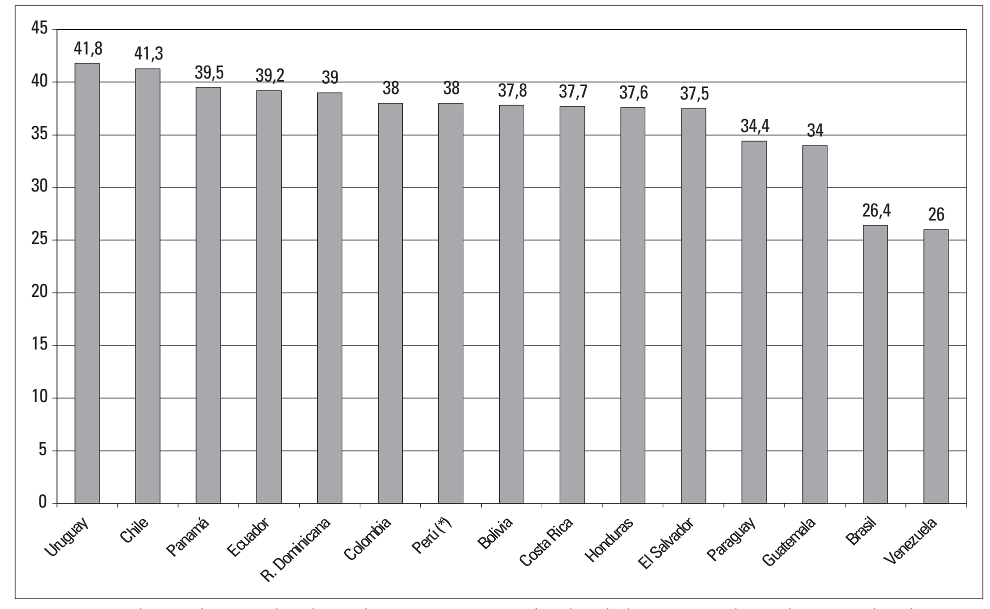
Los maestros de educación básica tienden a ser más jóvenes que sus pares de países desarrollados, donde la tendencia parece ser hacia el envejecimiento progresivo.[6] Sin embargo, a pesar de la relativa juventud de este cuerpo docente,

[6] De acuerdo al promedio elaborado por la OCDE en 2003, el 57% de los docentes de educación primaria en estos países tiene 40 años o más. En naciones como Suecia, Alemania o República Checa, más de un tercio de los docentes de educación primaria tienen 50 años o más.

la edad promedio de los maestros muestra variaciones importantes. Hay casos donde el promedio de edad llega a superar los 40 años, como en Uruguay o Chile, mientras que en otros países los promedios de edad llegan apenas a 26 años, como en Brasil o Venezuela.

Gráfico Nº 2

PROMEDIO DE EDAD DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN LATINOAMÉRICA



(*) Nota: en el caso de Perú, los datos de género y promedio de edad corresponden a docentes de educación primaria pública.
Fuente: elaboración propia a partir de Navarro (2002) y Liang (2003).

Por otro lado, la preparación y los años de educación de los maestros es más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso que en otros países en desarrollo. El promedio de educación de los maestros y profesores latinoamericanos (12 años) sigue siendo significativamente menor al que se registra en el grupo conformado por Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE (2005) –que es de 16 años– y en otros países en desarrollo.[7] Este sesgo negativo en términos educativos de los docentes de la región da como resultado un escenario en el que, como algunos autores

7 Países como Egipto o Indonesia muestran porcentajes significativamente altos de profesores que tienen título universitario respecto de la mayoría de los países latinoamericanos.

han señalado, buena parte de los niños y adolescentes latinoamericanos de contextos socioeconómicos desfavorables asisten a escuelas en las que hay docentes empíricos.[8]

La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares del resto de profesionales y técnicos. Además, el modelo tradicional de profesión que complementa un porcentaje pequeño de los ingresos del hogar parece estar perdiendo vigencia, bajo la confirmación de que en algunos países las docentes aportan, cualquiera sea la edad que tengan, no menos del 45% de los ingresos totales de su hogar.[9]

El desempeño en la enseñanza depende, entre otras cosas, de la posibilidad que el sistema tenga para atraer y reclutar buenos docentes, de las perspectivas ofrecidas por la carrera docente y también de las estrategias exitosas de diálogo con los sindicatos. Son estas tres temáticas clave las que desarrollaremos en los párrafos que siguen.

1. Estrategias para reclutar y atraer a la profesión

Como ya hemos indicado, la docencia se ha transformado en una profesión que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a los institutos de formación tienen, en promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorizados socialmente. Pero esto es solo una parte de la cuestión, ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores, sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas.

El desempeño de los maestros y profesores depende de un conjunto de factores, entre los que se encuentran la formación, los recursos, la carrera docente,

---

8 En Vaillant (2005a), se explica la situación de este tipo de maestros. Los docentes empíricos son maestros que no tienen una formación específica. Son generalmente nombrados temporalmente para resolver necesidades inmediatas; por ejemplo, en áreas rurales, donde es difícil conseguir maestros calificados. Algunos de ellos terminan moviéndose a las ciudades y obteniendo nombramiento permanente.

9 Ver Tenti (2005).

los formadores y los incentivos. Estos últimos constituyen uno de los temas que más pasiones despiertan cuando se discute la calidad de la educación: ¿la estructura de remuneraciones y la carrera profesional de los docentes generan o no los incentivos necesarios para mejorar su desempeño?

En la mayoría de los países latinoamericanos, la estructura salarial paga por igual a los docentes sin tener en cuenta los desiguales esfuerzos y habilidades. No se distingue entre quienes tienen buen o mal desempeño. Además, el salario se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en los establecimientos escolares, no se diferencia entre especialidades donde hay escasez de profesores y aquellas donde hay sobreoferta, y se considera la antigüedad como la principal razón de los aumentos salariales. Esto último determina que, finalmente, se recompense más bien la fidelidad que el desempeño efectivo en el trabajo.

Para muchos autores, el tema de la atracción a la profesión se relaciona con el debate sobre los salarios docentes. Es esta una discusión en la que entran consideraciones referidas a la estructura legal y limitada de la jornada laboral y las vacaciones durante los períodos sin clases. Estas características de la profesión docente complejizan el análisis respecto a si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o, con algunos supuestos, es más alto que el de otras profesiones.[10]

Algunos autores (Vegas 2005) han estudiado la mejoría de la enseñanza mediante el establecimiento de incentivos para los maestros en diferentes países de la región, revisando opciones clásicas de pago por méritos asociado al desempeño y también incentivos a los centros educativos. Pero cuando se habla de este tema, es necesario distinguir la situación entre los países. Mientras que Chile o El Salvador registran los más altos promedios de salarios, en un nivel intermedio se ubican países como Argentina, Brasil, Colombia, Honduras y Uruguay, mientras que es en Nicaragua y República Dominicana donde se encuentran los salarios más bajos (Vegas 2005).

Entre el primer y segundo grupo de países hemos identificado algunas iniciativas promisorias para atraer y retener a docentes en la profesión. La tabla que sigue sintetiza estas experiencias.

[10] Ver el reciente estudio de De Moura Castro e Ioschpe (2007).

Tabla Nº 2
INICIATIVAS PROMISORIAS PARA RECLUTAR Y ATRAER DOCENTES

País	*Proyecto*	*Objetivo*
Estrategias para impulsar el reclutamiento		
Argentina	Elegir la docencia	Reclutar a estudiantes con mejor trayectoria educativa mediante becas para la formación.
Colombia	Beca ICETEX	Impulsar a estudiantes de baja condición socioeconómica para realizar estudios de nivel superior.
Uruguay CERP		Estimular el ingreso a la profesión de bachilleres con buenos resultados educativos.
Estrategias para hacer más atractiva la profesión		
Brasil	FUNDEF	Valorización del magisterio e incentivos para los docentes.
Chile	SNED	Brindar incentivos a los maestros asociando las remuneraciones con el rendimiento de los alumnos y reconociendo a los profesionales de los establecimientos de mejor desempeño.
Colombia	Programa nacional de incentivos	Premiar a centros y a docentes con buen desempeño educativo.

Fuente: elaboración propia.

Si nos referimos a las estrategias para *impulsar el reclutamiento*, Argentina implementa desde el año 2003 un programa denominado «Elegir la docencia» para promover la elección de profesorado para el nivel medio.[11] La convocatoria permite otorgar unas 1.500 becas para jóvenes de todo el país que deseen seguir una carrera docente para el nivel medio. Estas becas tienen como propósito ofrecer mejores condiciones para la formación y mayores posibilidades de dedicación al estudio. Pueden participar aquellos jóvenes que quieren iniciar carreras de profesorado, que tengan buenos promedios en su educación media y que no superen los 23 años. Las becas consisten en unos $ 1.500 anuales (U$S 500) por el período que dure la carrera.

A su vez Colombia desarrolla algo similar a Argentina. El Instituto Colombiano de Crédito Educativo en el Exterior (ICETEX) premia y estimula con becas o créditos muy blandos a aquellos estudiantes de educación media de estrato socioeconómico bajo que registren altos puntajes de rendimiento académico. Este programa es general, aunque prioriza aquellos que deseen realizar estudios en educación.[12]

Por su parte, Uruguay promueve desde el año 1997 un programa de becas para estudiantes de educación media con buenos resultados educativos que deseen iniciar estudios en los Centros Regionales de Profesores (CERP)

---

[11] Ver el capítulo I de I. Aguerrondo en Vaillant y Rossel (2006).
[12] Ver el capítulo II de L. Martínez en Vaillant y Rossel (2006).

existentes en diversas zonas del país.[13] Los estudiantes tienen cubiertos sus gastos de manutención y alojamiento, así como el desplazamiento a sus localidades de origen cada 15 días.

Si nos referimos ahora a las estrategias para *hacer más atractiva la profesión*, uno de los casos emblemáticos es el de Brasil, a través la creación en el año 1998 del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Primaria y de Valorización del Magisterio (FUNDEF), cuyo objetivo es destinar fondos al incremento salarial y a la recalificación de los docentes de enseñanza primaria.[14] Este fondo provee, entre otros, un piso salarial profesional e incentivos a la productividad. Con el 60% del Fondo destinado a la remuneración de profesores y profesionales de la educación, los resultados de la iniciativa son alentadores: apenas dos años después de su aplicación, los salarios de los docentes mejoraron significativamente, y los aumentos fueron más altos allí donde los salarios estaban más deprimidos. A su vez, la ley que dio lugar al FUNDEF, establece un plazo de cinco años para que los profesores obtengan la habilitación necesaria para el ejercicio de la docencia. Para llevar a cabo esta iniciativa, destinó recursos para la capacitación mínima de los profesores «empíricos», es decir, aquellos que no habían cursado carreras de Pedagogía. Los resultados en esta dimensión son también positivos, habiendo disminuido en forma importante el número de maestros y profesores sin formación para la docencia.[15]

Chile es otro caso de interés, ya que se evalúa desde el año 1996 y cada dos años el desempeño de los establecimientos municipales y particulares subvencionados a partir de la medición de los resultados de los alumnos de los establecimientos según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Los establecimientos que resultan bien evaluados por este sistema de medición, reciben recursos adicionales durante dos años a través de la Subvención por Desempeño de Excelencia. Estos recursos son distribuidos en su totalidad entre los profesores de los establecimientos seleccionados. Este programa se basa en el principio de que un buen docente es aquel que logra que sus alumnos aprendan lo que deben aprender, de esta manera, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) genera incentivos directos a los docentes sobre la base de los resultados de los alumnos del colegio en pruebas estandarizadas.[16]

En Colombia, el programa nacional de incentivos tiene una estructura similar al de Chile, premiando a centros de buen desempeño con recursos para

---

[13] Una amplia descripción del sistema de becas se encuentra en Mancebo (2003).
[14] Ver entre otros Souza (2001).
[15] Ver Namo de Mello (2004).
[16] Ver entre otros, Mizala y Romaguera (2004).

la implementación de proyectos educativos y a docentes de esos centros por la excelencia en su trabajo. En los últimos seis años, el gobierno colombiano ha aplicado una serie de medidas y programas en materia de educación, orientados a mejorar la calidad del servicio público. Uno de los aspectos centrales en este ámbito ha sido promover la excelencia profesional de los docentes a través de un nuevo Estatuto de Profesionalización Docente y de un Plan de Desarrollo Profesional asociados al programa de incentivos ya mencionado.[17]

2. Experiencias con nuevas estructuras de carrera

América Latina parece otorgar un lugar especial a la antigüedad como el principal componente para que el docente pueda avanzar en una carrera profesional que finaliza con una posición máxima sin trabajo de aula, con responsabilidades de administración y gestión.[18] Para un docente solo hay una mejora sustancial de su ingreso pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor; es decir, solo se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos maestros.

En la región, Colombia y México son los dos únicos países que han venido ensayando cambios en la materia. Se trata de dos naciones que han llevado a cabo una descentralización educativa en los últimos años, aunque las administraciones docentes son de tipo centralizado.

En Colombia existe un sistema de escalafones en la carrera docente al cual se ingresa después de un año de prueba. De ahí en adelante, los docentes tienen evaluaciones anuales, las que son realizadas por los directores de los establecimientos o por autoridades superiores. Estas evaluaciones son personales y en ellas se establece un plan de desarrollo y metas para el año siguiente. Cada año, los docentes son evaluados en términos del cumplimiento de estas metas. Si los docentes aspiran a cambiar de escalafón, deben someterse a una evaluación especial basada en competencias específicas requeridas en su labor docente. Esta evaluación constituye el mecanismo para avanzar en la carrera docente.[19] Este modelo de carrera se encuentra aún en plena fase de implementación, por lo que no se puede aún extraer demasiadas conclusiones como en el caso de México.

---

17 Ver entre otros, Peirano (2007).
18 Ver Morduchowicz (2003).
19 Ver el capítulo II de L. Martínez en Vaillant y Rossel (2006), ya citado; y C. Peirano en Vaillant y Cuba (2008).

México constituye el primer intento regional de modificación de los tradicionales mecanismos de promoción jerárquica de los docentes (Vegas y Umansky 2005). En este país existe el ascenso por la vía vertical (escalafón) a través de un concurso basado en conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad. Además se cuenta con un sistema de ascenso con mayores posibilidades de movilidad horizontal. Se trata del Programa Nacional de Carrera Magisterial de México, el cual es voluntario, y los docentes que participan en él pueden ser incorporados o promovidos si se evalúan según los requisitos preestablecidos. En este programa participan los docentes de aula, los directivos y quienes tienen un cargo técnico-pedagógico. Seis son los factores a ser evaluados: antigüedad en el sistema, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización, superación profesional, desempeño profesional y aprovechamiento escolar en el caso de los docentes de aula; desempeño escolar en el caso de los docentes directivos; y apoyo educativo en el caso de los docentes con funciones técnico-pedagógicas. Cada nivel tiene sus propios requisitos, de manera que se promueve la incorporación o ascenso de los maestros más capaces, mejor preparados y con mejor desempeño.

Tabla Nº 3

PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL EN MÉXICO

Nivel	*Responsabilidades*	*Criterios ascenso*
Novel	Instrucción de alumnos	Evaluación Antigüedad Capacitación
Profesional	Instrucción de alumnos Supervisión de estudiantes Consejero p/docentes de primer y segundo nivel	Evaluación Antigüedad Capacitación Planificación Rendimiento de alumnos
Avanzado	Instrucción de alumnos Supervisión de estudiantes Consejero p/docentes de primer nivel Colaboración en evaluación Desarrollo curricular	Evaluación Antigüedad Capacitación Planificación Rendimiento de alumnos
Experto	Instrucción de alumnos Supervisión de estudiantes Consejero p/docentes de niveles inferiores Colaboración en evaluación Desarrollo curricular Investigación Capacitación para docentes	Evaluación Antigüedad Capacitación Planificación Rendimiento de alumnos

Fuente: Morduchowicz (2002).

La implementación de la promoción horizontal implicó un difícil proceso de concertación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato

Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). De hecho, la carrera no tiene más basamento jurídico que el compromiso contraído en un acuerdo, los convenios que se firmaron y los lineamientos generales dictados por una Comisión Nacional Mixta, al margen de la Ley de Escalafón y del reglamento de Condiciones de Trabajo de la SEP y de los gobiernos de los estados.

Los docentes pueden participar de tres modos diferentes. Estos responden al tipo de trabajo que desempeñan: i) docentes frente a un grupo; ii) docentes en funciones directivas y; iii) docentes en actividades técnico-pedagógicas. A su vez, con sus cinco niveles salariales básicos, permite incrementos desde un 25% de la plaza inicial en el nivel «A» (corto plazo) hasta un 200% (largo plazo).

Cada año, la Secretaría de Educación Pública, las autoridades educativas de los estados y el SNTE determinan el número de plazas de nueva incorporación o a ser promovidas en cada nivel, modalidad y entidad federativa, de acuerdo con los techos financieros y con los lineamientos de la propia carrera, definidos por la Comisión Mixta de la Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La carrera magisterial tuvo, obviamente, el apoyo de la dirigencia nacional y estadual, pero también fue rechazada y, en muchos casos saboteada por diversas regiones del país. Los argumentos de los docentes contrarios a la carrera magisterial se basaron en que solo sirve para que el gobierno desatienda las demandas de aumentos generales del sueldo básico. Por otra parte, sostienen que es un programa selectivo que intensifica la competencia entre los maestros.

El caso de México muestra que aun con debilidades, el sistema de carreras escalares constituye una de las propuestas más novedosas que se han desarrollado en los últimos tiempos para dar solución a algunos de los problemas planteados por la estructura laboral de los docentes en América Latina. El modelo se estructura en niveles de desarrollo profesional, que se inician con el docente novel, continúan con el profesional en desarrollo, el profesional avanzado y terminan con el profesional experiente. El diseño de la carrera describe las funciones de los docentes, los criterios para avanzar hacia los niveles superiores, la forma de evaluación, las especificaciones de acreditación y capacitación necesarias, y el salario adecuado para cada uno de los niveles. La propuesta incluye dimensiones de responsabilidad en las tareas, pero también de aumento de competencias y de crecimiento profesional para los docentes.

3. Los sindicatos y el fortalecimiento de la docencia

Durante las décadas de 1980 y 1990, las reformas educativas abordaron transformaciones en los contenidos curriculares de enseñanza básica, introdujeron

criterios de calidad y equidad, y pusieron un fuerte énfasis en el aumento de la cobertura educativa. Al mismo tiempo, se impulsaron cambios que afectaron directamente a las organizaciones sindicales de docentes y que condicionaron su posicionamiento frente al conjunto de las transformaciones. Por un lado, pese a que desarrollaron diferentes iniciativas para mejorar la docencia con programas de formación inicial y en servicio, y con reconocimientos para los mejores avances, prácticamente no se desarrollaron estrategias de largo plazo para el mejoramiento de los salarios y las condiciones generales de trabajo de maestros y profesores. A su vez, en muchos casos se impulsaron modificaciones a la estructura de gestión de los sistemas educativos que debilitaron el poder y que los sindicatos tenían en los diferentes niveles. Esto ha dado como resultado un punto de partida con altos niveles de conflictividad (Vaillant 2005b).

Pese a que los sindicatos docentes latinoamericanos presentan algunas características que les son comunes, las configuraciones institucionales que los diferentes países han desarrollado son muy diversas. Estas diferencias están marcadas por el nivel de integración o fragmentación de las estructuras sindicales, la vinculación con otros actores del sistema político o el grado en que han cultivado un perfil profesional. Sin embargo, es importante resaltar que los sindicatos docentes son organizaciones extremadamente complejas que involucran diferentes lógicas de acción y objetivos que muchas veces pueden resultar contradictorios. Así, por un lado buscan mejorar las condiciones laborales de sus afiliados y dignificar la profesión docente, al tiempo que necesitan tener presencia en los ámbitos de debate político. A su vez, necesitan mantener sus organizaciones y tener influencia e intercambio con organizaciones sindicales de otros sectores, buscando un equilibrio con las federaciones centrales. Estas contradicciones complejizan la posibilidad de abrir espacios de diálogo y negociación, trabando en muchos casos los procesos de concertación sobre las reformas educativas.

La historia de las resistencias y conflictos que sindicatos docentes y gobiernos han vivido en América Latina en los procesos de reforma de los años noventa ha estado fuertemente centrada en tres áreas: en primer lugar, las reivindicaciones sobre las condiciones de trabajo, los salarios y la profesión docente; en segundo lugar, las transformaciones a la organización del sistema educativo y, en especial, la gestión del mismo; y en tercer lugar, la forma en que se han formulado e implementado las reformas y la escasez de espacios de diálogo y negociación con las organizaciones de docentes. Pero más allá de esta constatación, es claro que la región ha tenido espacios de diálogo que permiten establecer puntos de encuentro y generar acuerdos desde una perspectiva de largo plazo, tal como lo muestra la tabla a continuación.

Tabla Nº 4

LOS SINDICATOS Y ESTRATEGIAS EXITOSAS DE DIÁLOGO

País	*Procesos de diálogo*
De alcance nacional	
Chile	Mecanismo tripartito que involucra al Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores.
México	Mecanismo bipartito/tripartito: SNTE con la Secretaría de Educación Pública y en algunos casos incluye la Presidencia. Mecanismos bipartitos operan también a nivel federal del Estado.
Consultas sectoriales	
Minas Gerais	Negociaciones individuales y concesión ante reivindicaciones salariales para el logro de consensos mínimos en las propuestas de reforma.
El Salvador	Procesos de diálogo generalmente basados en rondas de consulta y en compartir información en instancias concretas.
Guatemala	Comisiones consultivas con participación de instituciones privadas y públicas.
Honduras	Negociaciones de diferentes organizaciones con el Ministerio de Educación con participación de la Presidencia de la República.
República Dominicana	Participación del principal sindicato en el Consejo Nacional de Educación a partir de la ley de 1997.

Fuente: Vaillant (2005b).

En principio, aunque con configuraciones históricas y características muy diferentes, Chile y México han logrado avanzar en forma significativa hacia la negociación de objetivos comunes entre sindicatos docentes y gobiernos, con el rasgo común de tener ambos un único sindicato docente fuerte que se convirtió en el principal interlocutor frente a las autoridades educativas. Otros países también han avanzado hacia la concertación y han desarrollado experiencias que, aunque menos exitosas y abarcadoras, plantean líneas de acción interesantes en contextos marcados por realidades muy diferentes entre sí. Así en el caso de Minas Gerais se avanzó en el desarrollo de negociaciones individuales y la concesión ante reivindicaciones salariales para el logro de consensos mínimos en las reformas que las autoridades proponían. En El Salvador, Guatemala y Honduras, se optó por generar rondas de consultas con las organizaciones sindicales que permitieran incorporar las opiniones y puntos de vistas de los docentes en la definición de políticas. Finalmente, en República Dominicana se logró la elaboración de un Plan de Acción, que implicó que el principal sindicato docente participara en el Consejo Nacional de Educación, formando parte de las autoridades que diseñaron y gestionaron el proceso de reforma en el país.

III. La preparación para maestros y profesores

Los modelos de formación docente son centrales para los sistemas educativos, ya que determinan de una forma o de otra, la organización de la escuela y del

currículo, el uso del espacio y del tiempo, la distribución de las aulas y muchos otros factores que inciden en la calidad de la educación.

En el origen de los sistemas educativos modernos se registró un gran debate acerca de la necesidad y la pertinencia de la formación especializada de los docentes y la exigencia de los títulos para el ejercicio de la actividad.[20] Los «empíricos» reivindicaban el conocimiento práctico que se adquiría a través de la experiencia, mientras que los que tenían una formación formal (en el exterior o en las incipientes instituciones formadoras de maestros) reivindicaban una especie de monopolio ocupacional en beneficio de quienes poseían títulos otorgados por instituciones formadoras de docentes. Hoy, la gran mayoría de los docentes en actividad posee un título profesional, es decir, tiene una formación pedagógica específica que se desarrolla por lo general en universidades o en institutos de formación docente.

La pertenencia institucional de los modelos de formación ha dado lugar a un apasionado debate. Para algunos la formación inicial de los maestros y profesores debe situarse en las universidades, mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en institutos de formación docente.

La educación de los maestros de educación básica, desde sus orígenes, se vinculó académicamente a las unidades técnicas de las secretarías-ministerios de Educación, lo mismo que todas las escuelas primarias publicas en cada país. Esta dependencia, de ambas, permitía una mejor articulación entre el currículo de formación desarrollado en las escuelas normales y el currículo desarrollado en las escuelas de primaria. Cuando, en la mayoría de los países, la formación docente pasa a depender de las universidades, se rompe el vínculo tradicional con las escuelas. Las universidades son normalmente autónomas respecto de las políticas de las secretarías de Educación.

Existen argumentos a favor y en contra de situar la formación docente inicial en la universidad.[21] Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas, ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. La formación universitaria permite romper el isomorfismo con una propuesta muy distinta a la de nivel primario o medio. Por otro lado, algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy criticadas por dos razones fundamentales: quienes imparten clase a los futuros docentes tienen, a menudo, más bajo nivel académico que los que se desempeñan

[20] Ver Tenti (2005).
[21] Ver Roggi (1999).

en las licenciaturas y además en muchos casos la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica.

Aun cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redunda por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman (Perrenoud 2004) que el nivel universitario de la formación de maestros puede representar una elevación formal de calificación, pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y las escuelas. En este sentido hay autores que sostienen que la conexión entre las escuelas y la formación mejora cuando esta se convierte en un centro de innovación pedagógica.[22]

Para algunos investigadores y sobre todo para los propios protagonistas, los futuros docentes, resulta insufrible la contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que los programas de formación inicial no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los alumnos de los centros educativos?

Cochran-Smith y Zeichner (2005) publicaron una investigación sobre formación docente. En su libro hay un capítulo que hace una exhaustiva reseña y análisis de la literatura producida entre 1995 y 2001.[23] Las conclusiones de este estudio no hacen más que reforzar –con gran despliegue de datos y antecedentes de investigación– lo que ya todos conocemos por experiencia propia, es decir, «lo difícil que es poner la teoría en práctica».

Numerosos estudios informan que las intervenciones a corto plazo tienen un impacto limitado para lograr que los futuros profesores abandonen sus prejuicios respecto a la enseñanza, el aprendizaje y los estudiantes. También muestran lo mismo investigaciones que han buscado identificar los factores que influyen para que los futuros docentes muevan sus visiones hacia una nueva enseñanza con énfasis en un aprendizaje activo (Marcelo García 1994).

Hamerness et al. (2005) han revisado la investigación sobre aprendizaje del profesorado y sintetizan algunos principios que pueden servir de guía para organizar los modelos de formación:

- Los futuros docentes llegan al aula con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Estas preconcepciones, desarrolladas a través de los que se ha denominado «aprendizaje de observación», condicionan lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta esta orientación

[22] Ver Aguerrondo y Pogré (2002).
[23] Se alude al capítulo de R. Clift y P. Brady, «Research on Method Courses and Field Experiences».

inicial, es posible que fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que las asuman con un propósito solo de evaluación.

- Para desarrollar competencia en una determinada área, los futuros docentes deben tener una profunda fundamentación de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y acción.
- Un enfoque de instrucción metacognitivo puede ayudar a los futuros docentes a aprender a tomar control sobre su propio aprendizaje, proporcionándoles herramientas para analizar sucesos y situaciones que les permitan comprender y manejar situaciones complejas en la vida del aula.

Los estudiantes de formación docente traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula.[24] Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante. Los modelos de formación actuales tienen pues una serie de limitaciones vinculadas, entre otras, a una falta de propuesta explícita y a la escasa conexión entre lo que se estudia en la institución de formación y lo que los futuros docentes encuentran en las aulas.

1. El estado de la formación docente en Latinoamérica

Las propuestas actuales de formación inicial y continua de docentes en Latinoamérica suelen tener bajo prestigio, las metodologías de enseñanza no se han actualizado y se presta muy poca atención a técnicas pedagógicas para los alumnos de contextos desfavorables, escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.

---

[24] En ese sentido resulta muy interesante el libro de Salgueiro (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, en el cual la autora muestra, mediante un amplio y extenso estudio de caso, basado en un año de trabajo de campo con una profesora de escuela pública, el papel de la biografía personal y profesional en la elaboración de estrategias que permiten ir dando respuestas a los problemas del aula.

Cuando se alude al estado de la formación docente en América latina, se hace necesario distinguir entre el nivel de educación básica y el de enseñanza media. En el primer caso, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la formación de profesores de enseñanza media, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinario y, generalmente, el lugar y el la preparación pedagógica es tardía y secundaria. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas.

A pesar de las diferencias entre maestros y profesores, en ambos casos constatamos que ellos han dejado de ser parte del segmento más educado de la población en los distintos países. En la medida en que la educación secundaria y superior tiende a expandirse, tener título docente ya no califica a quien lo posee de manera sustantivamente diferente de los otros miembros de la propia generación, a diferencia de lo que sucedía un siglo atrás.[25] Este fenómeno también se visualiza en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), donde las sociedades son más ricas, las calificaciones educacionales se han incrementado y se dispone de más puestos de trabajo atractivos. En esos países, la apelación a la docencia como una vía a la movilidad social ascendente y trabajo seguro parece haber disminuido (OCDE 2005). En América Latina, la situación se agudiza debido a que en varios países los docentes en ejercicio tienen formación normalista de nivel secundario. En estas condiciones, adquieren particular relevancia las propuestas de formación inicial y continua de calidad para jerarquizar a los docentes como grupo especializado dentro de la población más formada de cada país.

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes que pasan a formar parte de este proceso. ¿Sirve la oferta disponible de formación inicial como incentivo para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos?

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más modestos, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de la educación superior (Vaillant 2004).

---

[25] Ver Terigi (2007).

La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes examinados a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Esto explica el interés existente en América Latina. Así se constata en los últimos años el interés por renovar las instituciones formadoras, definir el papel del formador de formadores, mejorar las propuestas curriculares, diseñar un sistema de inserción a la docencia y de desarrollo profesional, y pensar en programas que permitan titular a un mayor número de docentes fundamentalmente para educación media.

2. La renovación de las instituciones

Heterogeneidad y diversificación son las características dominantes de la formación de los docentes en América Latina. Los docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

En la mayoría de los países, las antiguas escuelas normales se han ido transformando en institutos superiores o universidades con carreras que duran entre dos y seis años, y cuyo requisito de ingreso es haber completado el segundo ciclo de enseñanza media. Tres países mantienen la formación en el nivel medio y están en pleno proceso de transición. Uno de ellos es Honduras, donde se ha incorporado como requisito de ingreso a los estudios normalistas la aprobación del bachillerato. En Guatemala y Nicaragua aún persiste el modelo puro de formación en la enseñanza media para los maestros de educación básica.

En muchos países latinoamericanos, la proliferación y dispersión de instituciones de formación atenta contra la calidad de las mismas. El exceso de instituciones aparece asociado a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer el equipamiento adecuado (bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad y una equitativa distribución geográfica de la oferta de docentes.

¿Cuáles son las tendencias más prometedoras en materia de instituciones formadoras? Según Ávalos (2006), la acreditación de las instituciones (tanto inicial como continua) constituye un modo necesario de velar por la calidad de la formación, especialmente en los países en que la oferta de formación está distribuida en muchos tipos de instituciones públicas y privadas y en modalidades presenciales y a distancia.

Tabla Nº 5
LA RENOVACIÓN DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

País	*Nombre Proyecto*	*Objetivo*
Argentina	Sistema de acreditación IFD	Control de la formación a través de gobiernos provinciales.
Chile	Acreditación de carreras	Ordenar la oferta existente.
El Salvador	ECAP	Evaluar formación mediante una prueba nacional para graduarse.
República Dominicana	INAFOCAM	Coordinar mediante instituto descentralizado oferta de formación inicial y continua.

Fuente: elaboración propia.

Argentina cuenta con un buen sistema de acreditación de la formación que se imparte en las instituciones de formación docente y, al mismo tiempo, existe un control relativamente fuerte sobre la formación docente a través de los gobiernos provinciales. Existen diversas fórmulas de institucionalidad de los sistemas de acreditación. Tal es el caso de Chile, donde se ha estado implementando un esquema provisorio de acreditación de las carreras de pregrado universitarias (que comprende la formación inicial docente), dirigido por una comisión instalada bajo la supervisión del Ministerio de Educación, aunque hay una ley en trámite que modificará el sistema.

Por su parte El Salvador dispone de un importante número de instituciones formadoras y constituye en sí un caso interesante con la realización de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) que se lleva adelante para finalizar la carrera y graduarse. Esta prueba, a pesar de algunas opiniones críticas, ha contribuido a mejorar las propuestas de las instituciones formadoras y permitido mejorar la oferta de recursos humanos para el sistema. Se trata además de una prueba que suele detentar un buen nivel predictor.

República Dominicana ha avanzado en la gestión institucional de la formación a través de la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Esta instancia descentralizada coordina los programas de formación inicial, de capacitación en servicio y de desarrollo profesional del personal docente a nivel nacional. La iniciativa tiene como propósito articular a todas las instituciones de educación superior así como a las de carácter científico y/o cultural que incidan en la formación de maestros. El replanteamiento del modelo de formación inicial y en servicio ha permitido avances significativos.

En otros sistemas se está estudiando la implementación de sistemas de acreditación o se proponen sistemas de certificación de competencias para el

ejercicio profesional docente (Namo Mello 2005), lo que parecería ser una de las tendencias prometedoras para los próximos años.

3. Los programas de formación de formadores

La temática referida a los formadores de docentes en ejercicio es un territorio poco explicado y menos aún explorado. Los escasos trabajos que conceptualizan la figura del formador en América Latina (Vaillant 2002) lo definen como alguien dedicado a la formación de maestros y profesores que realiza tareas diversas, no solo acotadas a la formación inicial y al servicio de docentes, sino también referentes a los planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal.

Sucede con los formadores lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia de que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, el contenido o materia a enseñar. Sin embargo, existen en América Latina dos países interesantes. Se trata de los programas desarrollados en Chile y en Uruguay, ampliamente estudiados y documentados.[26]

En Chile, la mayor parte de los programas de formación docente son conducidos por universidades, por lo que la opción fue impulsar el cambio «desde adentro», creando condiciones para que las instituciones formulasen sus propuestas de mejoramiento. Esto se hizo en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) (Ávalos 2002), que consistió en un concurso de proyectos de mejoramiento abierto a todas las instituciones, públicas y privadas. Le acompañó una oferta de becas para estudiantes de secundaria destacados, con el fin de estimularlos a optar por la docencia como profesión.

Se seleccionaron 17 instituciones de 32, las que recibieron apoyo económico para desarrollar sus proyectos. Estas propusieron cambios a nivel de contenidos y procesos de formación, en el aprendizaje práctico y en las condiciones para asegurar mejoramiento en la calidad. Uno de los objetivos del FFID fue mejorar los niveles de formación académica de los formadores, proporcionando tanto oportunidades de actualización como de estudios de postgrado según los planes de desarrollo de cada universidad. Los proyectos FFID consideraron como formadores a los profesores de los departamentos de cada una de las universidades que están encargados de la formación docente. La actualización y estudios de posgrado significaron inversiones tanto por parte de las universidades

[26] Ver Aguerrondo (2002).

como de los fondos del proyecto. En el curso de los cuatro años de desarrollo de los proyectos FFID se ofrecieron oportunidades de actualización para los formadores, las que generalmente se materializaron en «pasantías» o visitas a centros extranjeros donde se desarrollan actividades innovadoras de formación docente.

Por lo general, las pasantías se hicieron en instituciones universitarias principalmente extranjeras, aunque algunos formadores visitaron universidades nacionales donde se estaban desarrollando innovaciones. Si bien en general los coordinadores u otras autoridades de las universidades realizaron los contactos para estas visitas, un buen número fue organizado por los propios formadores.

Desde 1997, Uruguay está inmerso en el desarrollo de un nuevo proyecto de formación de profesores: los Centros Regionales de Profesores (CERP).[27] Uno de los puntos nodales en los CERP es la presencia de un porcentaje importante de formadores a tiempo completo, con una dedicación de 40 horas semanales, de las cuales no menos de 20 son de docencia directa. Las 20 horas restantes están dedicadas a otras formas de docencia y actividades, entre las cuales deben mencionarse horas de consulta a los estudiantes; orientación de estudios; coordinación de una carrera, área o actividad; coordinación con los centros educativos para la realización de la práctica docente; participación en equipos técnicos que dan apoyo pedagógico a los centros educativos; y/o actualización a profesores en servicio.

Los participantes en el curso de formación son profesionales universitarios o docentes egresados de los institutos de formación docente, interesados en ocupar un cargo de formador. El diseño de los programas estuvo a cargo de destacados docentes especialistas de diversas áreas disciplinarias: Ciencias de la Educación, Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Un coordinador general y un coordinador por área disciplinaria tuvieron la responsabilidad de planificar e implementar el programa, y su papel fue fundamental en el diseño del mismo, en la animación de las actividades de sensibilización a la innovación y en la resolución de los diversos problemas académico-administrativos que se plantearon durante la realización de los cursos.

El programa de actualización disciplinaria y pedagógica para los futuros formadores de los CERP resultó exitoso por dos principales razones: respondió a las necesidades de actualización disciplinaria aportando nuevos

[27] Para una descripción y análisis más detallado del modelo CERP, ver Mancebo (2003) y Vaillant (2005a).

contenidos, materiales y metodologías a los formadores; y sirvió como un instrumento de fundación de identidad y desarrollo profesional. Los formadores aceptaron el programa de formación propuesto, porque encontraron en él un alto grado de compatibilidad con su práctica profesional y porque constituía un modelo que podía servir de ejemplo. Para los formadores, el programa permitió elevar el nivel de sus conocimientos, pero también constituyó un primer paso hacia la fundación de una identidad y un desarrollo profesional docente de calidad.

4. Las nuevas propuestas curriculares

Asumiendo la diferenciación según el nivel de enseñanza (preprimaria, primaria y media), el examen con detenimiento de las propuestas curriculares permite constatar dos tendencias. La primera es una sobresimplificación. Se dice que el profesor no solo debe saber sino también saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largas listas de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Los casos examinados en el ya citado libro (Vaillant y Rossel 2006), muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinarios enseñados en las instituciones de formación docente, así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. Todavía persisten importantes desafíos a resolver en lo referente al material de apoyo, al desarrollo y la planificación curricular, a la supervisión de las prácticas docentes y a la preparación de los formadores de formadores.

¿Qué se debe enseñar? O mejor dicho, ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan? Estas son las dos preguntas que invariablemente se formularon e intentan responder en varios países de América Latina, que invirtieron recursos humanos y materiales en importantes transformaciones curriculares en la formación inicial de docentes.

¿Cómo hacer para que la formación inicial de los docentes no sea solo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? En la primera década del siglo XXI, algunos programas y proyectos de formación comienzan a poner énfasis en las competencias básicas que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en este nuevo siglo. Así surgen un cierto número de iniciativas vinculadas con el establecimiento de marcos de competencias docentes que orientan la evaluación de quienes egresan de las instituciones formadoras como también de los docentes en servicio.

Tabla Nº 6

LAS NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES

País	*Nombre Proyecto*	*Objetivo*
Chile	Marco para una Buena Enseñanza	Formular estándares para la formación docente inicial.
Brasil	Referenciais para Formação de Professores de Brasil	Determinar perfiles profesionales docentes y competencias mínimas en el ámbito nacional.
Colombia	Perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional	Formalizar las actitudes y competencias deseables de un maestro a fomentarse en los cursos de formación docente.
Perú	PLANCAD	Establecer aquello que debe saber y ejecutar un docente.

Fuente: elaboración propia.

Chile desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño que con algunas diferencias son aplicables a la formación inicial y a la formación en servicio. En lo que respecta a la formación inicial, estos estándares han sido incorporados a los criterios para acreditar los programas de formación docente (proceso que hasta el momento es voluntario). El Marco para una Buena Enseñanza, como se conoce a los criterios para la formación en servicio, sirve a su vez para evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de formación continua o desarrollo profesional.[28]

En otros países también han surgido una serie de documentos de ministerios con orientaciones para la formación docente. Un buen ejemplo son los Referenciais para Formação de Professores de Brasil.[29] Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental explicita el bagaje que necesita un profesor para su buen desempeño, es decir, el conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas.

En Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Para ello se desarrolló una lista que incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos y que permite verificar que los docentes mantengan niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico, que comprende desempeño y competencias específicas, a la que se suma una evaluación ordinaria periódica de desempeño

28 Ver Ávalos (2006).
29 Ver Namo de Mello (2005b).

anual. Por último, está prevista una evaluación de competencias a realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años.[30]

El programa PLANCAD en Perú define el mejoramiento de los docentes en términos de «saberes fundamentales» y «funciones básicas». Estos identifican las capacidades cognitivas requeridas y describen los propósitos de las acciones de formación. Los documentos del programa PLANCAD (1999) establecen aquello que debe saber y ejecutar un docente que aspira a que sus alumnos aprendan y se eduquen bien.

5. La inserción en la docencia

Las políticas integradas para la formación inicial y continua deben prestar particular atención al «eslabón perdido» a través del apoyo a los que se inician en la docencia. Carlos Marcelo García (2007) ha analizado el tema en un reciente estudio y ha encontrado escasos programas institucionalizados en América Latina. La inserción «de facto» se produce, pero constata que son muy pocas las ocasiones en que la escuela o la municipalidad desarrolla programas específicos para profesores principiantes, exceptuando algunos países como Chile y Colombia.

En Chile, en la Universidad Católica de Temuco se está llevando a cabo un proyecto denominado «Un estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de formación de mentores de profesores principiantes». El proyecto se plantea diseñar y validar una propuesta de formación de mentores que los capacite para apoyar profesional y pedagógicamente a profesores/as principiantes en su primera fase del ejercicio de la docencia.

Además a nivel nacional, Chile ha impulsado recientemente la creación de una comisión por parte del Ministerio de Educación, integrada por especialistas en la formación del profesorado (miembros del ministerio, de universidades, del colegio de profesores), con la finalidad de implantar un sistema de inducción. La comisión ha elaborado un informe en el cual se propone la creación de la figura de la mentoría en los centros educativos. Los mentores serán profesores con experiencia (entre 8 y 10 años), con una evaluación positiva de su actividad docente, que enseñan en el mismo centro educativo que el profesor principiante y que han recibido formación adecuada para la tarea a desempeñar.

[30] Ver el capítulo II de L. Martínez en Vaillant y Rossel (2006).

Otros países en América Latina se están interesando en la temática de inserción en la docencia. Así en Colombia, un estudio reciente da cuenta de ese interés. En este país, el proceso de acompañamiento a la inserción de los profesores principiantes se realiza generalmente de manera informal a través de las relaciones mantenidas entre los propios profesores principiantes y el profesorado de las Escuelas Normales Superiores. Estos docentes experimentados actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad (Calvo 2006).

6. Iniciativas de éxito en formación continua

La formación continua de las décadas de 1980 y 1990 provocó duras críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades. Quizás una de las dificultades mayores fue el tema de la masividad. Brasil, por ejemplo, cuenta con más de tres millones de docentes, en Argentina hay más de 800.000. Aun en los países más pequeños, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant 2005a). Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público, y lleva a considerar que cualquier programa de desarrollo profesional docente se enfrenta con la cuestión de la masividad.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículo, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. A pesar del panorama a veces desalentador existieron algunas iniciativas de éxito,[31] tal como evidencia el cuadro que sigue.

[31] Para la identificación de las mismas resultó particularmente útil el reciente trabajo de Terigi (2007).

Tabla Nº 7
ACCIONES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

País	*Nombre del Proyecto*	*Objetivo*
Argentina	*Red Federal de Formación Continua*	Articular un sistema con instituciones formadoras para brindar formación docente en servicio.
Brasil	*Formación de Profesores en Ejercicio*	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados.
Colombia	*Microcentros*	Constituir grupos de trabajo con profesores y/o directores.
Chile	*Grupos Profesionales de Trabajo*	Organizar en los liceos grupos profesionales de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores.
El Salvador	*Bono de Desarrollo Profesional*	Permitir a los docentes identificar sus necesidades de formación y las respuestas adecuadas con la ayuda de asesores pedagógicos.
México	*PRONAP*	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica.

Fuente: elaboración propia a partir de la compilación de De Andreaca (2003).

Varios son los países que han establecido estructuras específicas para coordinar la formación docente continua. Así en Argentina resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación continua a través de una red federal (programa *Red Federal de Formación Continua*), con el objetivo de congregar a las instituciones de capacitación docente según parámetros de calidad. Se trata de una herramienta para establecer estrategias nacionales de capacitación con participación de las autoridades educativas de las provincias del país. En cada una de ellas hay un organismo designado para funcionar como cabecera jurisdiccional de la *Red*, que formula un Plan Global de Formación Docente Continua que aprueba el ministerio nacional. La *Red* distribuye financiamiento al que pueden acceder todas las instituciones que la integran, a condición de que sus propuestas estén aprobadas por la Cabecera Nacional o estén integradas en el Plan Global de una provincia.

En Brasil, la Secretaría de Educación del Estado de Sao Paulo ha implementado un programa para promover el desarrollo profesional continuo de los educadores de la red estadual de primer grado (primaria). Además, se han creado equipos pedagógicos con profesores de diversas áreas para facilitar la tarea pedagógica de la escuela y favorecer la actualización de docentes.

Otras iniciativas en América Latina en el campo de la formación en servicio se basan en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros. Tal es el caso de los «círculos de aprendizaje» que operan en varios países con distintos nombres, las redes de docentes que tienen mucha vigencia en Colombia y que se planea para el Perú, las pasantías nacionales e internacionales que desarrolla Chile para sus docentes, y las «expediciones pedagógicas» que constituyen una experiencia muy exitosa de aprendizaje docente

en Colombia, realizada mediante viajes y observación que hacen profesores en distintas situaciones docentes del país (Ávalos 2006).

El problema con muchas de estas iniciativas es que suelen ser apoyadas inicialmente desde los ministerios de educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran de mayor urgencia. Es el caso de los *Grupos Profesionales de Trabajo* en Chile que se difundieron entre profesores de enseñanza media durante los años noventa y que lograron movilizar en forma activa a profesores secundarios, pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de Educación. A pesar de esto, la experiencia se arraigó profundamente en algunos grupos, y estos siguen reuniéndose y desarrollando actividades de desarrollo profesional de sus integrantes.

El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el *Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio» (PRONAP)* de México, combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de autoinstrucción; asesoramiento especializado en los centros de maestros; cursos prolongados) orientadas a «mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades» (Vezub 2005).

Hay perspectivas para las cuales el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar. Esta posición parecería sustentar la línea de desarrollo profesional autónomo de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y, a través del *Bono de Desarrollo Profesional*, compra servicios privados (Vaillant 2005b). Para otras, es necesario encontrar buenas resoluciones a la tensión que existe entre la lectura que las escuelas hacen de sus necesidades y las propuestas de las políticas educativas; de lo contrario, capacitar en la escuela es sujetarse a la demanda, lo que conduce a un progresivo cierre de las instituciones a las direccionalidades de las políticas, que quedan deslegitimadas como promotoras de líneas específicas de formación.

Vinculado con lo anterior, podemos mencionar los programas específicos centrados en los problemas de la enseñanza en condiciones adversas. Un ejemplo lo constituye en Argentina el proyecto *Maestro + Maestro* del programa *Zonas de Acción Prioritaria (ZAP)* de la Ciudad de Buenos Aires, que afronta el problema de la repitencia en los primeros grados del nivel primario. La iniciativa básica del proyecto consiste en incorporar al aula de primer grado un

segundo maestro (el «maestro ZAP»), que colabora con el maestro de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes de los alumnos. Gran parte de la potencialidad del proyecto se juega en la integración de equipos de trabajo con el docente a cargo del grado, con miras a la mejora del manejo grupal y el trabajo con grupos reducidos de alumnos. Para desarrollar esta potencialidad, el proyecto sostiene una línea de «capacitación docente en lectoescritura y en temáticas relevantes para la atención educativa en las zonas más desfavorecidas», y otra de asistencia técnica a maestros y escuelas, con énfasis en la contextualización curricular.

Tabla Nº 8

PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA EN CONDICIONES ADVERSAS

País	*Nombre del Proyecto*	*Objetivo*
Argentina	*Maestro+Maestro del Programa de Acción Prioritaria*	Capacitación en lectoescritura y contextualización curricular para mejorar los primeros grados de educación primaria.
Brasil	*Programas de Aceleración*	Preparar a los maestros mientras enseñan a partir de materiales fuertemente estructurados.
Colombia	*Educación en el campo, en situación de violencia y para gente especial*	Entrenar maestros para la especificidad de situaciones de enseñanza.
Chile	*Grupos Profesionales de Trabajo*	Organizar en los liceos grupos profesionales de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores.
El Salvador	*Aulas Alternativas*	Fortalecer a los maestros en aspectos técnicos.
Uruguay	*Maestros Comunitarios*	Formar a los maestros en estrategias pedagógicas de inclusión educativa.

Fuente: elaboración propia a partir de Terigi (2007).

Otro caso de interés refiere a la capacitación docente en el contexto del *Programa de Aceleración* de varios estados y municipios de Brasil (Navarro y Verdisco 2000), destinado a niños y niñas con sobreedad y rezago educativo en el nivel primario. El programa emplea la expresión «aprende mientras enseñas» para describir sus componentes de formación. Incluye materiales fuertemente estructurados, los que guían a los maestros en la implementación del programa, y es a través de su participación en la implementación que los docentes se forman. Otro programa similar es el de *Aulas Alternativas* de El Salvador,[32] el cual busca fortalecer a los maestros en los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

La idea de «maestros entrenados para cada situación» estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación

[32] Más información en: http://www.edured.gob.sv/programas_proyectos/alternativas/alternativa.asp

de Colombia: «Adultos en el ciclo de educación básica», «Educación en el campo», «Educación en medio de la violencia» y «Educación especial para gente especial».

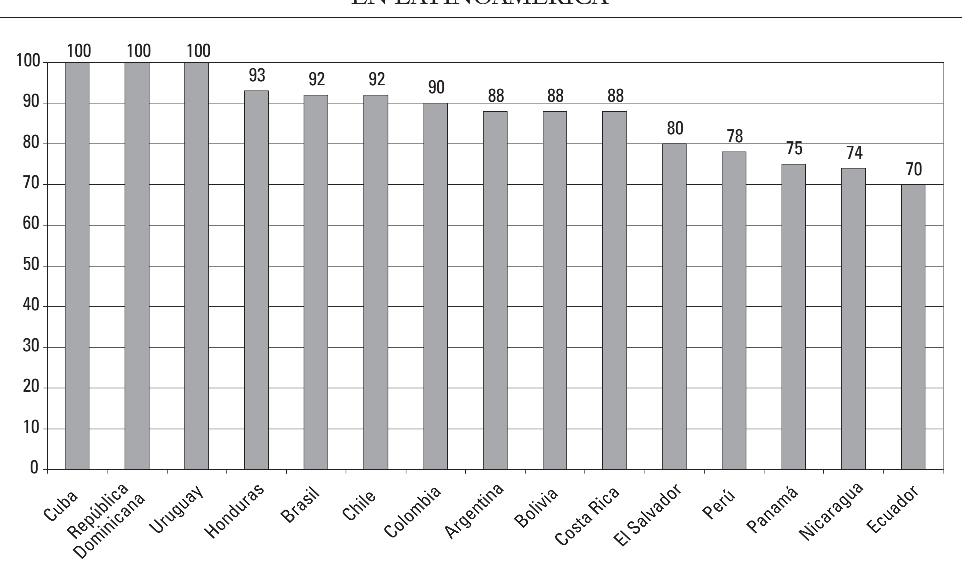
La Administración de Educación Pública (ANEP) de Uruguay, por intermedio del Consejo de Educación Primaria y en coordinación con el programa *Infancia y Familia*, lanzó en el año 2005 el programa *Maestros Comunitarios*, con el fin de extender y optimizar el tiempo pedagógico en 255 escuelas de un turno de contexto sociocultural crítico de todo el país urbano. El programa apunta a atender la problemática identificada en escuelas de contextos de alta vulnerabilidad social, incorporando mayor tiempo pedagógico para los alumnos, trabajo con las familias y la comunidad. La modalidad de atención pedagógica está conformada por dos líneas de trabajo: estrategias de apoyo a la alfabetización (con familias con antecedentes de niños de repetición reiterada en 1° y 2° año), y dispositivos grupales para favorecer desempeños educativos (dirigido a escolares con extraedad). La capacitación de los maestros comunitarios se centra en estrategias pedagógicas de inclusión educativa, y busca dotar a los maestros de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan llevar adelante las dos líneas de actuación a través de instancias grupales presenciales y apoyo técnico permanente durante el transcurso del programa.[33]

7. Vías alternativas para la titulación

Informes recientes sintetizados por el GTD-PREAL (Vaillant y Rossel 2006) indican que América Latina presenta proporciones relativamente altas de docentes titulados, pero existen importantes variaciones entre países: mientras que en Cuba, República Dominicana o Uruguay la totalidad de los maestros de enseñanza primaria tiene la formación requerida para ejercer la docencia, en países como Ecuador, Nicaragua, Panamá o Perú son muchos los maestros en ejercicio que no tienen la formación requerida por los respectivos países para el ejercicio de la profesión. Aun en países con una importante tradición de formación docente inicial, como Argentina, con el 88,5% de sus docentes titulados, es muy alta la proporción de quienes ejercen la docencia en el nivel secundario sin título de nivel superior.

[33] Más información en: http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/CEP/ProyectosCEP/Maestros_Comunitarios/Maestros_Comunitarios.htm

Gráfico Nº 3
PORCENTAJE DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA TITULADOS EN LATINOAMÉRICA



Fuente: Vaillant y Rossel (2006).

La información sobre porcentajes de titulación puede ser útil para entender la situación a nivel nacional, sin embargo es poco lo que nos dice en cuanto a la comparación entre países, ya que los requisitos y estándares para ingresar a la formación docente varían según los casos. Lo que nos muestra el porcentaje de docentes titulados es en qué medida los países son exitosos en lograr que sus docentes alcancen la certificación mínima exigida. La proporción de docentes titulados debe necesariamente completarse con datos sobre los estándares de formación para el ejercicio de la profesión docente. Así, si una nación aumenta la proporción de docentes titulados esto puede responder a una flexibilización de sus estándares. Contrariamente, en algunos casos el porcentaje de docentes titulados puede disminuir por un aumento en las exigencias.[34]

Las proyecciones recientes traen sin embargo cierto alivio, pues al parecer Latinoamérica requerirá menos docentes en las próximas décadas, debido a un declive sostenido de la población en edad escolar.[35] Sin embargo, la existencia

---

[34] Para tales efectos y para facilitar la comparación entre países, existe una categorización internacional que clasifica los diferentes estándares de formación para el ejercicio de la docencia requeridos. Esta clasificación, la International Standard Classification of Education (ISCED), identifica «modelos» o «tipos» de estándares para la formación docente.

[35] Ver GTD-PREAL (2006).

de «lagunas cualitativas»[36] hace prever que la falta de titulación seguirá constituyendo un problema durante varios años: los sistemas escolares responden a la falta de docentes titulados en el corto plazo por alguna combinación de una baja en los requerimientos de calificación para entrar a la profesión, de asignar a los docentes la enseñanza en áreas para las cuales no están completamente capacitados, o de incrementar el número de aulas que un mismo docente tiene que atender o el tamaño de las clases escolares (OCDE 2005).

Para ejemplificar lo anterior, tomemos el caso de Brasil. Según datos de UNESCO (2006), en un escenario de flujos medio, donde el 6,5% de los docentes abandonan la profesión cada año por diversos motivos, las escuelas de ese país necesitarán 146.000 menos docentes para el año 2015, asumiendo la hipótesis que la alta tasa de repetición entre los estudiantes se reduzca del 20% actual a un 10%. Se debe considerar también que entre el presente y el año 2015, un número importante de docentes se retirará o jubilará, por lo que aunque el stock proyectado de docentes disminuya, aun así Brasil necesitará 396.000 nuevos docentes a lo largo de la próxima década.

Tal como se señaló anteriormente, los países de América Latina presentan importantes variaciones con respecto a la condición de titulación de sus docentes, y todos tienen personal en ejercicio que no reúne la formación requerida para el ejercicio de la profesión, si bien en número variable y distribuido de maneras diferentes en los distintos niveles de los sistemas escolares.[37] Por ende, las propuestas de formación continua tienen que tomar en cuenta esta situación.

Algunos países de América Latina han desarrollado en los últimos años planes transitorios para la titulación de sus docentes. Un caso de interés es Uruguay, donde a fines de la década de 1990 alrededor de un 25% de los profesores que ejercían en la educación secundaria tenía como título el de maestro y casi otro 25% no había completado la formación docente. En 2003 comenzó a ponerse en práctica un plan transitorio de titulación para los docentes de enseñanza media. Esto significa que, de acuerdo con los antecedentes del candidato (maestro o estudiante universitario) se establecen los módulos que tiene que realizar para conseguir la titulación. Existe una serie de condiciones para inscribirse en el curso, como por ejemplo, edad o años de trabajo en un centro educativo. Si bien el plan no era obligatorio, estipulaba que quien no estaba titulado quedaba fuera del sistema en 2008.[38]

---

[36] Tal es la denominación utilizada por la OCDE para la falta de docentes titulados en determinadas especialidades.

[37] Ver Terigi (2007).

[38] Ver Rama y Navarro (2002).

IV. Opciones para las políticas docentes

Es posible suponer que en algunos países el mejoramiento de la situación de los docentes es factible si hay decisión política; en otros, el contexto es más complejo. En algunos casos lo existente es corregible a corto y mediano plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo a la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella. En otros casos se requiere de transformaciones estructurales a más largo plazo.

Al inicio de este artículo nos preguntábamos ¿cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? ¿Cómo lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo? Las respuestas a estas preguntas se vinculan con la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella. ¿Cuáles son esos factores?

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es central para el buen desempeño del profesor. El desánimo que embarga a muchos docentes tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Por esa razón se necesita contar con condiciones laborales adecuadas e impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros, profesores y en los alumnos. Una de las tareas esenciales del momento actual en América Latina es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados.

Las estrategias para mejorar la situación de los docentes planteadas en este capítulo son, a mi entender, la evidencia de que «a pesar de los pesares» se puede impartir una buena educación en Latinoamérica. A partir de las experiencias exitosas identificadas, procuraré, en los párrafos que siguen, sistematizar algunas reflexiones, esperando que estas llamen la atención de tomadores de decisiones, especialistas y representantes sindicales sobre asuntos que requieren la consideración de todos.

1. Políticas para la valoración social

Uno de los primeros pasos a la hora de repensar las políticas docentes tiene que ver con la dignificación de la profesión a través de una mayor consideración

social hacia aquellos docentes que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia. En este sentido, habría que plantearse:

- *Contrabalancear la falta de reconocimiento social* hacia los docentes, mediante iniciativas similares a las descritas en este informe (Premios al Profesor). Los países que han impulsado ese tipo de premiación, han encontrado las formas de jerarquizar la actividad de manera tal, que esta tenga un fuerte impacto en los medios de comunicación, dignificando y valorizando así el papel que el maestro juega en la sociedad.
- *Organizar campañas en los medios de comunicación* para mejorar la imagen que la sociedad tiene de los docentes. Tal como se mostró en secciones anteriores, la imagen social del docente en América Latina no es muy elevada. Para cambiar esta imagen denostada socialmente, los países podrían hacer una adecuada campaña publicitaria en diversos medios de comunicación transmitiendo la idea de que la profesión docente desempeña un papel importante en la educación de ciudadanos independientes y responsables.

2. Un entorno profesional facilitador

Para que las reformas funcionen habría que construir un ambiente «profesional» que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula. Más concretamente las políticas docentes deberían:

- *Implementar una carrera docente para mejorar la calidad de la educación*, precondición para cualquier cambio interesante. Llegó el momento de imaginar estrategias superadoras, con buenos márgenes de negociación, que hagan atrayentes algunos cambios. Habría que instalar nuevas modalidades de carrera profesional, con certificaciones objetivas (exámenes nacionales) para el ingreso y con recertificaciones periódicas vinculadas a las posibilidades de ascenso.
- *Impulsar modalidades de promoción* dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula. Habría que lograr que la carrera profesional no se construya solamente a partir de niveles en los cuales se avanza en forma automática por el paso del tiempo o por

combinación de factores como la antigüedad. También sería importante evitar la salida a funciones directivas o administrativas como única posibilidad de progreso. La diferencia de remuneración entre docentes que ocupan un mismo cargo debería darse por la antigüedad, pero también por otros criterios de ascenso e incentivos, como el desarrollo profesional, la investigación o competencias específicas.

- *Pensar modelos alternativos de evaluación docente* basados en el concepto de carrera profesional que establezcan tramos en la carrera de los maestros y profesores, que determinen competencias y capacidades para el ingreso a cada etapa de la carrera y que desarrollen metodologías que indiquen si los docentes han alcanzado o no los criterios establecidos. Según este modelo, los estadios de carrera proporcionan incentivos positivos para el desarrollo profesional. Al igual que en otras profesiones, la fijación de competencias y capacidades y de la metodología de evaluación debería determinarse por equipos técnicos en consulta con los docentes y también con la administración educativa.
- *Otorgar incentivos para trabajar en zonas desfavorecidas*, evitando que los docentes avancen en la carrera en función de la «llegada a los mejores centros». Habría que lograr que los docentes de aula con mayor experiencia vayan a las escuelas donde las necesidades de aprendizaje son mayores. La estructura de la carrera docente debería evitar un alejamiento de los centros, que en principio son menos atractivos, considerando el reclutamiento del plantel docente y las medidas que permitirían evitar la movilidad y rotación.
- *Atender las lagunas cualitativas*, particularmente las referidas al área de matemática y ciencias. Los países deberían regular adecuadamente la cantidad de profesores que se requieren para cubrir las necesidades de todas las escuelas, lo que supone adecuar la cantidad de graduados de las instituciones formadoras y sus perfiles para cubrir de manera homogénea todo el territorio nacional. El exceso de oferta de algunas modalidades, junto con la gran escasez de otras, remite a la necesidad de crear, relocalizar y rediseñar instituciones de formación docente, con los conflictos que implican las últimas opciones. Estas decisiones solo se pueden sostener en el marco de una estrategia de largo plazo, que ofrezca salidas interesantes para los profesores y para las instituciones involucradas.

3. Una formación de calidad

Se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media, aumentando de

esta forma el nivel académico exigido. Y para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que:

- *Establecer criterios profesionales* que constituyan marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en una forma observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Se trata de un marco de actuación que toma en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que ellos deben tener. Los criterios profesionales también refieren a las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, así como de su propio desarrollo profesional. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla. La formulación de marcos referenciales, como los indicados anteriormente en este capítulo (punto 3 de la sección III), podrían convertirse en importantes instrumentos para guiar al docente en el desarrollo de su trabajo diario.
- *Fijar requisitos para la certificación profesional* en los programas de formación inicial del profesorado que incluyan la necesidad de realización de un período de prácticas en la escuela. Durante este período, el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran «candidatos» o «profesores en prácticas». Desempeñan total o en forma parcial las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un período de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al finalizar esta etapa y tras superar una serie de criterios de evaluación, se consideran profesionales plenamente cualificados.
- *Monitorear las instituciones de formación docente* mediante bases de datos actualizadas que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes. Se requiere mejorar la producción de investigaciones, dando prioridad a los estudios que evalúen la formación que realizan las instituciones. El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que estas, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación.
- *Mejorar los mecanismos de reclutamiento* para diversificar el ingreso de aspirantes a la profesión docente y revertir la tendencia que solo postulantes de bajo nivel cultural e ingresos, y en su mayoría mujeres, postulen al mismo.

Habría que lograr que la elección de la profesión docente sea la primera opción de carrera. Para conseguirlo es necesario prestar particular consideración al perfil sociodemográfico de maestros y profesores y a la mejora de las condiciones de trabajo y de la estructura de remuneración e incentivos.

- *Seleccionar con rigurosidad a los formadores* para que ellos respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente. Generar condiciones para que los formadores que hoy están en la formación de docentes revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones reemplacen a aquellos que no las tienen.
- *Promover programas de inserción a la docencia* como una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño. La forma como se aborde el período de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en profesor. Además, este tema podría transformarse en una puerta de entrada para articular formación inicial y desarrollo profesional docente. Se trata de una temática nueva, ya que muy pocos países en América Latina tienen definida una política sobre la materia. Esto lleva la ventaja de hacer que las autoridades, los hacedores de políticas y los investigadores, piensen el tema articuladamente con otros asuntos, como el referido a la carrera y el desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.
- *Formular adecuados análisis de costos* de la formación docente continua que permitan estimar las inversiones que los países de la región deberán realizar en los próximos años, tanto para impulsar un sistema de formación ligado al desarrollo profesional como para asegurar la formación inicial a los numerosos docentes en ejercicio sin la titulación adecuada. Se hace necesario discutir el problema de la inversión sostenible para la formación continua, pues ningún planteamiento de conjunto y a largo plazo es verosímil si no se atiende este aspecto crucial de las políticas.

Conclusión: los ingredientes de una buena receta

Las políticas educativas son dependientes de realidades muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación, etc. Cada país debe encontrar las direcciones adecuadas a sus propias circunstancias. Las recetas no existen, aunque sí es posible inventariar cuáles son los ingredientes de una «buena receta». Es así que a través de las experiencias analizadas en este capítulo, y a pesar de la heterogeneidad de con-

textos, podemos identificar una serie de factores que actúan positivamente en la calidad de los sistemas educativos.

Si algo sabemos hoy es que un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente: el reclutamiento de buenos candidatos para ingresar a la carrera docente deriva en un mejor desempeño de la tarea de enseñar, y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo cómo se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial.

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. La sociedad necesita buenos maestros y profesores, cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

Referencias

Aguerrondo, I. (2002). «Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de formación docente.» Documento presentado en la conferencia «El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades.» Brasilia, 10-12 de julio.

Aguerrondo, I. y P. Pogré. (2002). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel-IIPE-UNESCO.

Ávalos, B. (2006). «El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua.» En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE y Fundación OSDE.

——. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

——. (1996). «Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe.» *Boletín Proyecto Principal de Educación* 41, UNESCO-OREALC.

Blankenship, R. L. (ed.) (1977). *Colleagues in Organization: The Social Construction of Work*. New York: Wiley and Sons.

Calvo, G. (2006). «La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones.» Ponencia presentada en el taller internacional «Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano», Bogotá, 23 de noviembre.

Cochran-Smith, M. y K. Zeichner (eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).

De Andraca, A. M. (org.) (2003). *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

De Moura Castro, C. y G. Ioschpe (2007). «La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?» PREAL, *Serie Documentos* Nº 37 (enero).

Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.

Fullan, M. (1993). *Change Forces; Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

GTD-PREAL (2006). «2015 en América Latina: alumnos y docentes». *Boletín Nº17*, junio.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., and J. Bransford (2005). «How Teachers Learn and Develop.» En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World.* San Francisco: Jossey Bass.

Hoyle, E. (1982). «The Professionalization of Teachers: A Paradox.» *British Journal of Educational Studies* Nº 30

Huberman, M., Thompson, Ch., and S. Weiland (2000). «Perspectivas de la carrera del profesor.» En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Liang, X. (2003) «Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones». PREAL, Documentos de Trabajo.

Mancebo, E. (2003). «Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya.» Tesis de doctorado presentada en la Universidad Católica de Uruguay.

Marcelo García., C. (2007). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Montevideo: GTD-PREAL.

——. (1995). «Constantes y actuales desafíos de la profesión docente.» *Revista de Educación* (306): 205-243.

——. (1994). «Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas.» Ponencia presentada en el III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio, junio.

Mizala, A. y P. Romaguera (2004). «Teacher's Salaries Structure and Incenctives in Chile.» In E. Vegas (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington D.C.: World Bank.

Morduchowicz, A. (2003). «Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes.» PREAL, Documentos de trabajo Nº 23.

——. (2002). «Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes». PREAL, Documentos de trabajo Nº 23.

Namo de Mello, G. (2005a). «Profesores para la igualdad educacional en América latina. Calidad y nadie de menos.» *Revista PREALC* Nº 1: 24-37.

——. (2005b). «Formación inicial de profesores para la educación básica: una (re)visión radical.» Disponible n www.preal.org/GTD/index.php

——. (2004). *Oficio de Profesor na América Latina y el Caribe*. Sao Paulo: Fundación Vitor Civita y UNESCO.

Navarro, J. C. (ed.) (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.* Washington, D.C.: BID

Navarro, J. C., and A. Verdisco (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington D.C.: Inter-American Development Bank, Sustainable Development Departament Technical Paper Series.

OCDE (2005). *Education at a Glance*. Paris: OCDE

Perrenoud, Ph. (2004). «Former les enseignants du primaire dans le cadre des sciences de l` éducation: le projet genevois». *Recherche et Formation*, Nº 16.

PLANCAD (1999) «La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política», Documento de trabajo preparado para el Seminario Internacional «Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial», Lima.

Rama, G. y J. C. Navarro (2002). «Carrera de los maestros en América Latina.» Conferencia organizada por el Banco Interamericano de Desarrollo en cooperación con la UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil, Brasilia, 10-12 de julio.

Roggi, L. (1999). «Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada.» Ponencia en la Universidad Torcuato Di Tella, Seminario internacional sobre calidad de la educación, Buenos Aires.

Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico.* Barcelona: Octaedro.

Siniscalco, M. T. (2002). *A Statistical Profile of the teaching profession.* Ginebra-París: UNESCO-ILO

Souza, Paulo (2001). «Educación y Desarrollo en Brasil, 1995-2000.» *Revista de la CEPAL*: 67-82

Tenti, E. (2005). *La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI

Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Montevideo: GTD-PREAL

Turner, C., and M. N. Hodge (1970). «Occupations and Professions.» In J. A. Jackson (ed.), *Professions and Professionalization*). London: Cambridge University Press.

Vaillant, D. (2005a). *Formación de docentes en América Latina. Reinventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro

——. (2005b). *Education Reforms and Teachers´ Unions: avenues for action*. París, UNESCO.

——. (2004). «Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.» PREAL, Serie Documentos Nº 31, diciembre.

——. (2002). «Formación de formadores. Estado de la práctica». PREAL, Serie Documentos Nº 25.

Vaillant, D. y S. Cuba (2008) (eds.) *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima: Foro Educativo, GTD-PREAL y Tarea.

Vaillant, D. y C. Rossel (2006) (eds.). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL

Vegas, E. (2005). *Incentives to Improve Teaching*. Washington, D.C.: The World Bank.

Vegas, E., and Umansky, I. (2005). «Improving Teaching and Learning through Effective Incentives: Lessons from Education Reforms in Latin America.» In E. Vegas (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, D.C.: World Bank.

Vezub, L. (2005). «Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España.» Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, septiembre de 2005. Ver: http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=25

Wilensky, H. (1964). «The Professionalization of Everyone?» *The American Journal of Sociology*, *70* (9):137-158.

Sitios y página web consultados

http://www.edured.gob.sv/programas_proyectos/alternativas/alternativa.asp

http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/CEP/ProyectosCEP/Maestros_Comunitarios/Maestros_Comunitarios.htm fecha de consulta: agosto de 2006.

http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf